

BIODATA

María del Carmen Fondo (mariafondo@campus.ul.pt). Es doctora en Lingüística en el área de Lingüística Educativa por la Universidade de Lisboa. Actualmente, desempeña su labor docente como profesora auxiliar invitada del Departamento de Lingüística General y Románica de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa; es profesora de español lengua extranjera (ELE) en el grado y de didáctica del español en el Máster de Enseñanza. Colabora, además, desde hace años con el Instituto Cervantes de Lisboa. Sus áreas de interés son la enseñanza / aprendizaje de ELE y las metodologías de educación.

RESUMEN

A partir de la noción de competencia como la suma de conocimientos, habilidades y actitudes, este trabajo va a analizar las competencias docentes que entran en juego en un marco global caracterizado por el flujo incesante de individuos, de información y de capital. Ante la complejidad de una sociedad dominada por la fragmentación, el relativismo y el acriticismo, se incide en crear las condiciones de una educación para la comprensión de la diversidad, el fomento de la creatividad para afrontar situaciones imprevistas y el sentido de responsabilidad e integridad para contribuir a un futuro sostenible. Esta perspectiva supone una nueva articulación de las diferentes dimensiones en contacto en la práctica docente a la vez que resitúa al profesor concediéndole una mayor capacidad de actuación.

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, perfil alumnos s. XXI, enseñanza / aprendizaje de LE

SIX MAIN TEACHING SKILLS FOR THE 21ST CENTURY

Having skills as a basis for knowledge, skills acquisition and attitudes, this essay intends to analyze the teaching skills that are at stake in a global strand characterized by the constant flow of people, information and money. We live in a complex society dominated by fragmentation, relativism and a lack of criticism, and our objective is to create educational conditions to comprehend diversity, instigate creativity to surpass unexpected situations and gain a sense of responsibility and integrity in order to contribute to a sustainable future. This view implies a new articulation of different dimensions in contact with the teaching practice giving the teacher a new position and a bigger capacity to act.

KEY WORDS: teaching competences, 21st century students' profile, teaching / learning of an FL (foreign language)

1. INTRODUCCIÓN

¿A qué nos referimos con profesor competente? ¿Cuáles son las competencias que movilizan los profesores en su práctica cotidiana? ¿Se trata de conocimientos, de creencias o valores? ¿Se adquieren por medio de la formación recibida o de la experiencia? ¿Qué dimensiones van a necesitar más atención en el futuro próximo?

La idea básica es que un profesor es alguien que sabe algo y tiene como objetivo transmitirlo a otros. Hoy en día, la cuestión que se plantea no es si su función es ser un mero transmisor, sino si conocer la materia es suficiente y, sobre todo, delimitar qué saberes serían realmente necesarios.

De entrada, estos saberes no se reducen únicamente a procesos mentales, no estamos solo ante un conocimiento individual sino social; se trata de saberes compartidos por una comunidad que los produce, legitima y orienta. Y es social además en el sentido de que enseñar es interactuar con otros seres humanos. Como señala Tardif (2012: 13) “é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos¹”. Y por otra parte, es social en el sentido de que tanto el conocimiento como las metodologías se transforman de acuerdo con los tiempos y los cambios sociales. Como indica Tardif (2012: 16) “o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a

¹ Es necesario inscribir en el centro del saber docente la relación con el otro, principalmente, con el otro colectivo representado por el grupo de alumnos. (Traducción nuestra).

história pessoal deles, etc.) e o que fazem.²” En otras palabras, se articula entre lo individual y lo social, entre el actor y el sistema. Al mismo tiempo que es un saber sobre, también está producido por el trabajo. En este sentido, es un saber multidimensional, proviene de varias fuentes y de diferentes momentos vitales.

Por tanto, el saber docente es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional, tiene que ver con una acción individual en relación con la construcción del saber y con un contexto, una institución y una sociedad. Podríamos decir que la competencia docente engloba el saber (conocimiento), el saber hacer (metodología) y el saber ser (actitudes).

Frente a la idea tradicional en la que la comunidad científica producía nuevo conocimiento y el docente lo integraba y lo llevaba a la práctica; a principios del siglo XXI surgen voces que autorizan y resitúan al profesor. Se sostiene ahora que cualquier metodología ha de ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución. Y para ello, se establecen unos parámetros orientadores: ser generada por los profesionales sobre el terreno, b) ser sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) estar basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) estar conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

Esta propuesta se identifica con la necesidad de pasar de un modelo de transmisión de conocimiento a uno de generación basado en la práctica, tiene que ver con la sustitución de modelos estandarizados

² El saber docente se asienta en transacciones constantes entre lo que son (emociones, cognición, expectativas e historia personal) e lo que hacen. (Traducción nuestra).

por la atención al contexto real. Se entiende el profesor como profesional reflexivo que no solo consume conocimiento, sino que lo produce. Esta idea de reflexividad sería una forma de dar respuesta a los constantes desafíos y cambios sociales. Como tal, se promueve una pedagogía crítica y humanística, que defiende la libertad personal y que favorece el desarrollo al máximo del potencial de los individuos. Se considera el ser humano como elemento transformador y que, a su vez, es transformado por el propio trabajo. La tarea última del docente será dar respuesta a las necesidades de unos aprendices inmersos en una sociedad en permanente transformación.

Por lo tanto, focalizar las situaciones de aprendizaje y llevar a cabo una práctica reflexiva diseñan hoy la hoja de ruta de la actividad docente.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Al abordar algunos aspectos que creemos característicos de la contemporaneidad, es inevitable empezar por la noción de crisis que parece definitoria de la situación política, cultural y social de occidente durante el último siglo, más concretamente de las últimas décadas. La crisis económica e ideológica va a dar lugar a principios del siglo XXI a un momento de transición dominado por la incertidumbre.

En la contemporaneidad, los flujos migratorios, de capitales e información dan lugar a formas de conocimiento que se entrecruzan y articulan una cultura global. De ahí que asistamos a la disolución del pensamiento único o totalizador para dar lugar a una multiplicidad de perspectivas que se va a denominar multiculturalismo. Este modelo va a suponer la superación de una serie de dicotomías consustanciales

a la modernidad (centro / periferia, público / privado, ficción / realidad) aunque hay autores más críticos (Žižek, 1998) que lo señalan como un movimiento superficial, de pretendida tolerancia o políticamente correcto. Este autor señala que la corrección política es una orientación de nuestra época que funciona como una burbuja que surge de una visión blanda del individuo al que hay que proteger, pero en realidad sirve para invisibilizar las realidades que no se quieren enfrentar.

Otros autores (Lyotard, 1996) ponen de manifiesto que lo multicultural es rentable, surge como respuesta a los intereses de mercado, ante el aburrimiento de la sociedad posmoderna se necesita el alimento de otro *fast food* cultural.

En cualquier caso, la complejidad del mundo actual da lugar a que la inestabilidad se convierta en un aspecto central de todos los ámbitos desde la arquitectura, a la física o a la economía.

A continuación, proponemos algunas categorías que nos pueden ayudar a definir nuestro tiempo:

- La emancipación; la liberación de los lazos sociales, ideológicos o religiosos da lugar al individuo posmoderno. La libertad de experimentación nos sitúa ante un individuo que se mueve. "El mundo en que vivimos se nos presenta rizómico y hasta esquizofrénico y reclama nuevas teorías sobre el desarraigo, la alienación y la distancia psicológica entre individuos y grupos" advierte Appadurai (2001: 27).
- El individualismo; Lipovetsky (2000) advierte que predomina un individualismo puro desprovisto de los últimos valores sociales y morales. Es decir, la búsqueda de satisfacción personal y beneficio inmediato serían un valor central a la cultura posmoderna. Ante la

incertidumbre, el consumo funciona como promesa de satisfacción. En esta línea, asegura Bauman (2009) que la sociedad posmoderna considera a sus miembros en calidad de consumidores, consumidores de productos con fecha de caducidad.

- El espacio / tiempo; la desterritorialización es considerada uno de los ejes centrales de la posmodernidad (Appadurai, 2001). Los movimientos masivos de unos espacios a otros con la correspondiente fragilización de los vínculos y compromisos pueden hacer que se instale la inseguridad y el miedo.

Por otro lado, el tiempo lineal de la modernidad ha dado lugar a las simultaneidades de la posmodernidad.

- El trabajo; los proyectos de vida y el trabajo han dejado de permanecer unidos durante mucho tiempo. Cuanto menos central es en la vida del individuo, más este se dirige al consumo de novedades, evasión y entretenimiento para acallar la falta de sentido vital.

- La descanonización, se ha deslegitimado el modelo de autoridad, los códigos de poder. Los grandes relatos dan lugar a las pequeñas historias. El autor deja espacio al espectador, al lector como cocreador. El texto posmoderno invita a la participación.

Ante una sociedad sumergida en crisis varias, incluida la de la educación; dominada por el relativismo y acriticismo, cada vez son más imperiosas las voces que llaman a la necesidad de recuperar la idea de humanismo y responsabilidad. Bauman (2005) advierte que

³ El acto educativo no es mera ejecución metodológica y mucho menos mecánica de una eficacia transformadora o transmisora, sino la asunción de un conjunto de

vivimos en una sociedad de individuos convertidos en meros consumidores y faltos de referencias sociales, ideológicas y de comportamiento. Ante este orden de cosas, muy pertinentemente observan Formosinho, Boavida y Damião que (2013: 16) “o ato educativo não é mera execução metodológica e muito menos mecânica de uma eficácia transformadora ou transmissora, mas a assunção de um conjunto de referências e modelos que o lastro sociocultural simultaneamente proporciona e garante³”. Esto es, la educación no es posible si no se le atribuye sentido en el espacio sociocultural en el que se integra. En todo caso, ha de estar abierta al mundo que le rodea y en constante diálogo. El creciente retroceso de la ética en el dominio público y las consecuencias del individualismo hacen que se incida en la noción de educación para la ciudadanía, de formar individuos con autonomía personal, activos, responsables y solidarios. Y en el caso de las LE, una educación para la comprensión de culturas diversas, es decir, para el respeto a maneras de pensar y actuar diferentes. Si la sociedad del s. XXI muestra una transformación sin precedentes, tendremos que preparar a jóvenes capaces de pensar de forma crítica y creativa. Si el saber hacer está cambiando de manera definitiva, vamos a tener que desarrollar competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que les permitan superar desafíos cada vez más complejos y afrontar las demandas de la sociedad en contextos diversificados.

3. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL)

Como afirma Tardif (2012: 118), “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir

referencias y modelos que el lastre sociocultural simultáneamente proporciona y garantiza. (Traducción nuestra).

determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização⁴”. Inevitablemente, enseñar pasa por establecer relaciones con seres humanos. De ahí que la tarea del profesor sea crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar el aprendizaje tanto a nivel de grupo como a nivel individual. Conocer la materia es condición necesaria pero no suficiente; gestionar las relaciones va a ser otro aspecto igualmente importante, es decir, prestar atención a los factores afectivos, a la heterogeneidad tanto cognitiva como social o cultural. Aunque esta atención no funcione como una varita mágica va a inclinar la balanza favorablemente en la búsqueda de efectividad. Se trata de capacitar al alumno para los retos que demanda la sociedad actual.

En las metodologías actuales de enseñanza / aprendizaje (E/A) de lenguas extranjeras el foco de atención se desplaza del sistema a la comunicación, al uso de la lengua. Será el acto de comunicarse el que impulse el aprendizaje. Se cree que el alumno aprende mejor cuando participa en actividades que conllevan una interacción auténtica, de ahí que sea fundamental la participación activa. Se habla de competencia comunicativa como un conglomerado de varias competencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Estos enfoques entienden la lengua como acción y se basan en tres principios básicos:

- Las actividades que implican comunicación impulsan el aprendizaje.
- Las actividades que proponen tareas de la vida cotidiana favorecen el aprendizaje.

⁴ Enseñar es desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, con el fin de alcanzar determinados objetivos educativos relacionados con el aprendizaje de conocimientos y con socialización. (Traducción nuestra).

- Cuanto más significativo y auténtico sea el uso de la lengua, mayor será el aprendizaje.

El papel del profesor es el de mediador y observador del proceso. Debe proporcionar un *input* comprensible (i+1), organizar la materia, las actividades y el funcionamiento del aula. De entrada, va a implicar una redistribución de poder.

El papel del alumno es el de productor de lengua. Para ello, ha de desarrollar las destrezas y estrategias de manera a usar la lengua adecuada a las situaciones concretas.

4. COMPETENCIAS DOCENTES

Hoy en día se admite que en el saber docente confluyen varios saberes. En verdad, se pueden organizar en existenciales, sociales y pragmáticos. Los primeros tienen que ver con la experiencia de vida, con la forma de entender el mundo, la relación consigo mismo y con los otros; funcionan como filtro a la hora de realizar el trabajo y están relacionados con lo que algunos autores denominan saber ser. Los segundos provienen de la vertiente social, tanto de la experiencia de los diferentes niveles escolares como de los grupos que producen conocimiento al respecto. Estos saberes generan creencias, tanto sobre qué significa ser buen profesor, sobre qué se debe enseñar y sobre los alumnos. Creencias que condicionan la percepción y se resisten al cambio. Y por último, son pragmáticos en tanto que están relacionados con el trabajo, tienen que ver con la adecuación a las

funciones y situaciones concretas; estos dos saberes se podrían englobar en el saber hacer. En cualquier caso, son saberes en permanente estado de construcción y transformación. Puesto que se trata de una actividad basada en la interacción humana, el docente se presenta con todo lo que es, sabe e inevitablemente, también, con sus límites.

De hecho, el proceso de E/A de LE se podría representar como una figura en la que entran en juego cuatro componentes articulados por un elemento central que es el saber hacer. Por saber hacer entiéndase metodología de E/A y recordemos que ella implica una teoría sobre la lengua y una teoría sobre el aprendizaje. Por lo que las competencias docentes pondrán de manifiesto este conocimiento y van a prestar atención a estas dimensiones estableciendo relaciones diferentes. Véase la figura abajo:

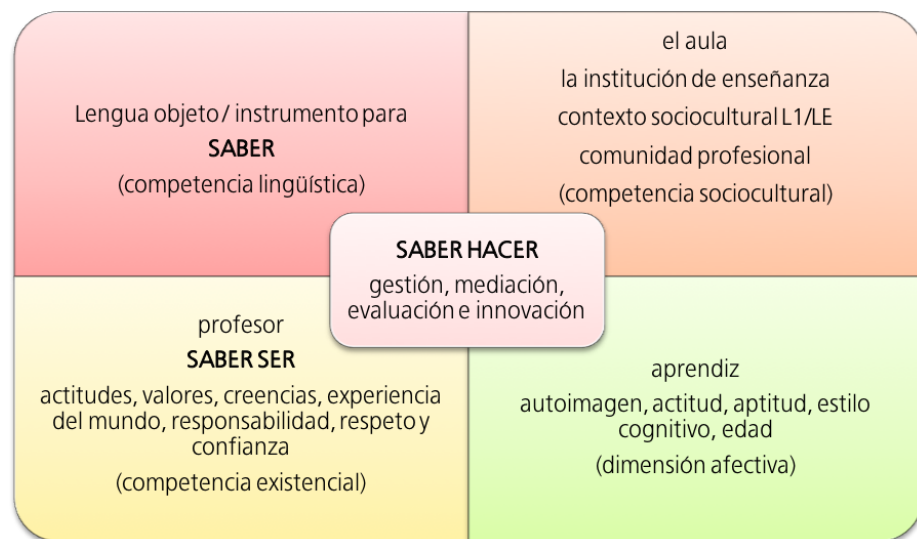


Figura 1. Dimensiones interrelacionadas en el proceso de E/A de LE.

En este sentido, Perrenoud (2000) propuso en su día una guía que puede ayudar a orientar la formación y servir de referencia para la profesión. Se trata de proporcionar una herramienta que promueva la reflexión sobre las prácticas docentes. En un mundo dominado por el cambio constante, no se trata de recorrer una vez más los viejos caminos sino de vislumbrar opciones renovadoras más acordes con los tiempos. Perrenoud plantea una lista no definitiva de diez grandes dominios asociados a la problemática del cambio. En la misma línea, el Instituto Cervantes (2012) considera claves ocho competencias que podríamos reagrupar en seis más amplias:

- a) Crear, gestionar y mediar en situaciones de aprendizaje.
- b) Atender a la dimensión afectiva.
- c) Desarrollar la comunicación intercultural.
- d) Evaluar la actuación y el aprendizaje.
- e) Utilizar las nuevas tecnologías.
- f) Participar en la institución de enseñanza.

Antes de continuar, es necesario definir la noción de competencia. En palabras de Perrenoud es "a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações⁵" (2000: 15). Integra, pues, saberes y actitudes aplicadas a situaciones concretas. En la misma línea incide el MCER (2002: 9) "Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones". Más concretamente, en relación a la competencia docente, Estaire y Fernández (2012) señalan que es la capacidad de comprender una situación concreta,

⁵ La capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones. (Traducción nuestra).

reflexionar y discernir para activar los recursos necesarios de modo a que tenga lugar el aprendizaje.

A su vez estas competencias han de estar en relación con las competencias que se demandan al alumno teniendo en el horizonte qué futuro queremos. En el documento de la OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, se apunta que los alumnos que están ahora en la escuela y serán jóvenes / adultos en 2030 realizarán trabajos, utilizarán tecnología y resolverán problemas que en este momento todavía no existen. La OECD sostiene que (2018: 4) "Education needs to aim to do more than prepare young people for the world work, it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens". Y la agenda para la educación 2030 de la UNESCO sigue la misma línea. En la *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción* (2016) se postula una educación inclusiva y equitativa. Se asegura que una educación de calidad promueve los conocimientos, valores y actitudes que permitan a los individuos llevar una vida saludable y responsable de acuerdo con el desarrollo sostenible. Se insiste en que para llevar a cabo un aprendizaje eficaz han de desarrollarse tanto las aptitudes cognitivas como las no cognitivas, entendidas estas últimas como pensamiento crítico y creativo, conocimiento inter e intrapersonal, habilidades de comunicación y resolución de conflictos. Ideas que, por otra parte, retoman los principios que se recogían en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa: 2002, XII),

El Consejo apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los

⁶ La competencia requerida hoy en día es el dominio de los contenidos con suficiente fluencia y distancia para construirlos en situaciones abiertas, (...) partiendo de los intereses de los alumnos, explorando los acontecimientos, en

conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática.

Pasemos, ahora, a abordar cada una de las competencias docentes:

A) CREAR, GESTIONAR Y MEDIAR EN LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Tradicionalmente se asociaba la labor docente con el aula magistral, seguida, o no, de una parte práctica. Se partía de una concepción del proceso de E/A vertical y estandarizado. Este modelo sirve, en especial, a los aprendices más aventajados. Se trata de que el alumno asimile unos contenidos y demuestre su dominio en pruebas previamente establecidas.

En la búsqueda de una E/A más eficaz, han surgido a partir de los años 70 las llamadas metodologías activas, que proponen un modelo centrado en el aprendiz. El saber se pone al servicio del hecho de aprender. Se trata de diagnosticar necesidades para planificar en consecuencia. Asegura Perrenoud (2000: 27) que:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas, (...) partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência de saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica⁶.

Esta fluencia y distancia son imprescindibles para orientar y establecer prioridades en el trabajo en el aula y evitar el riesgo de caer en la sobrevaloración del detalle.

suma, favoreciendo la apropiación activa y la transferencia de saberes, sin pasar necesariamente por su exposición metódica. (Traducción nuestra).

No está de más insistir en que la E/A de una LE no significa solo aprender un código, como defendía el estructuralismo y todavía hoy se continúa llevando a la práctica del aula, por defecto. Tampoco es únicamente una herramienta para llevar a cabo las transacciones cotidianas. Es todo eso, pero, sobre todo, es un instrumento para pensar, expresarnos y entender el mundo. Se trata de considerar el aula de ELE como un espacio de comunicación real, de reflexión, de acción y de creación de conocimiento.

Por otro lado, el aprendiz no es una *tabula rasa*, cuenta con su propia representación del mundo y su concepción previa del proceso de E/A. De ahí que diagnosticar, atender sus necesidades y trabajar a partir de este conocimiento convierta el aula en un espacio abierto al diálogo y a la discusión, lo que es un buen punto de partida para el aprendizaje significativo. Es decir, no se trata de memorizar o almacenar información sino de reestructurar el conocimiento previo de modo a que el aprendiz se relacione con el mundo de forma más consciente.

En este sentido, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) se considera al alumno desde tres dimensiones: como agente social, como aprendiz autónomo y como hablante intercultural. La primera perspectiva entraría en este apartado. Según el PCIC el alumno (2006: 33),

(...) ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos.

Por lo tanto, como es obvio, cumplir este objetivo implica realizar un trabajo de desarrollo de las destrezas en el aula recurriendo a materiales auténticos. Siguiendo las teorías interaccionistas, es el hecho de comunicarse y la necesidad de negociación lo que impulsa el aprendizaje, por consiguiente, es necesario un aprendiz activo.

Dentro de esta competencia se incluye, además, la reflexión sobre la lengua y sobre el propio proceso de E/A. Realizar un trabajo contrastivo, sobre todo cuando se trabaja con lenguas próximas, incrementará el aprendizaje. Es interesante ver cómo aprendices acostumbrados a metodologías más tradicionales tras una conversación en grupo modifican sus prioridades en relación al trabajo en el aula. Incluso, cambian la perspectiva que tienen sobre el error cuando entienden que este es información y por lo tanto hay que comprenderlo para ir superando etapas. Asimismo, llevar al aula muestras de lengua variadas, el ya clásico *input+1* continúa siendo un aspecto fundamental, y seleccionar materiales auténticos motivadores facilitarán la labor.

Por último, crear ambientes de confianza, atención y respeto en los que el aprendiz se sienta cómodo para emitir enunciados en una lengua que no domina será otro aspecto a considerar. Echar mano del humor puede ser un recurso útil para disminuir la ansiedad. Debemos tener en cuenta que el método, la actitud y el tipo de materiales pueden crear una actitud positiva o negativa por parte del alumno hacia la situación de aprendizaje.

B) ATENDER A LA DIMENSIÓN AFECTIVA. IMPLICAR A LOS ALUMNOS

“La dimensión de aprendiz autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando” (2006: 34) es la segunda dimensión que destaca el PCIC. Este proceso de autonomía está relacionado con la gestión tanto de los factores afectivos como cognitivos. Asegura Kumaravadivelu (2012) que en este siglo en el que se exige ser ciudadano global, prestar atención al proceso de formación de la identidad va a llevar al fortalecimiento de la autonomía personal.

Teniendo esto en mente, podemos adelantar que cuando al alumno se le da la oportunidad de participar en las decisiones relacionadas con el trabajo en el aula y siente que se le tiene en cuenta, se muestra más activo. Y, en cualquier caso, cuando forman parte de tradiciones de enseñanza más jerárquicas, hay que ser pacientes porque el proceso de autonomía lleva su tiempo.

Es una competencia fundamental del profesor fomentar la relación y el interés del alumno por el conocimiento, suscitar el deseo de saber y desarrollar su autonomía. Evidentemente, es muy difícil implicar al alumno si el profesor no lo está, y, por otra parte, cada aprendiz aborda la situación de aprendizaje con diferentes recursos.

En todo caso, una actividad de descubrimiento e investigación va a permitir al propio aprendiz una construcción activa y personal del conocimiento.

Los documentos de referencia de E/A de LE plantean la necesidad de atender al componente afectivo, no solo de los aprendices sino del docente. El MCER (Consejo de Europa, 2002) la denomina competencia existencial o saber ser.

Sería de desear que el docente tenga conocimiento de los factores individuales que condicionan la E/A de LE. Aspectos como la autoimagen, el estilo cognitivo, la aptitud o la actitud van a constituir un patrón individual e influir inevitablemente en la ASL. Es decir, una disposición negativa va a obstaculizar la recepción del *input* y provocar la inhibición del aprendiz a la hora de interactuar y producir lengua. Hay una relación directa entre la propia valoración y el rendimiento académico por lo tanto no está de más prestar atención a sus creencias. Por otra parte, la reflexión conjunta y el intercambio de experiencias sobre el proceso va a ayudar a que cada uno defina con más criterio sus necesidades e intereses o lo que es lo mismo su propio proyecto personal.

Elaborar y llevar a la práctica actividades de E/A adecuadas y estimulantes supone el buen conocimiento de la materia, de las metodologías y energía añadida para cuestionar por qué se hace lo que se hace, además de abrir mano del control total por parte del profesor. A su vez, para que el alumno aprenda ha de estar dispuesto tanto a realizar esfuerzos como a enfrentar algunas emociones menos cómodas. Este compromiso se refuerza si el aprendiz tiene margen para tomar decisiones en las tareas que se le proponen.

En esta competencia se incluye la reflexión sobre el propio proceso de E/A. Al realizar actividades de reflexión se pueden conocer sus necesidades y de esta forma, el profesor puede guiar al alumno para que este utilice los recursos y medios que tiene a su disposición, tanto en su entorno como virtuales, y continúe aprendiendo fuera del aula.

Es recomendable, además, que el docente haga un esfuerzo de reflexión crítica sobre su propia labor para ser más consciente de cómo sus emociones, sus creencias, valores y expectativas juegan un papel importante en lo que ocurre en el aula. Tomar contacto con emociones negativas no es agradable, la propia sobrevaloración o, al contrario, la infravaloración va a crear comportamientos rígidos y por tanto, resistencias a la hora de reconocer errores y de este modo, poder mejorar la práctica. La grabación de clases, la asistencia de compañeros o llevar un diario del trabajo realizado puede hacernos descubrir actitudes personales teñidas de prejuicios difíciles de admitir. Asimismo, el cultivo de una actitud autorreflexiva le va a dar al docente más capacidad de decisión para llevar a cabo una pedagogía activa y creativa en función de las necesidades concretas y no solo como mero ejecutor pasivo.

C) DESENVOLVER LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La dimensión del hablante intercultural es la tercera y última dimensión del aprendiz que señala el PCIC (2006). Esto supone que el aprendiz (2006: 33) “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva”. Para ello, puesto que el rico patrimonio lingüístico y cultural de Europa constituye una riqueza que se debe desarrollar, como defiende el MCER, el docente habrá de fomentar el diálogo intercultural con el fin de facilitar una intercomprensión más amplia y profunda de las culturas en contacto en el aula y la cultura meta, de modo a favorecer la apertura, el respeto por la diversidad y la cooperación. Asunto que no es tarea fácil porque como aclaran Miquel y Sans (2004) cultura es ante todo una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan cada una de nuestras actuaciones como individuos. Estos no son conscientes del relativismo de esa cultura. Así pues, debemos propiciar la reflexión sobre las identidades culturales facilitando claves que ayuden al conocimiento mutuo y permitan fortalecer una actitud de apertura hacia otras culturas. Procurar el entendimiento no significa fomentar la primacía de una sobre las otras. Como estamos viendo y subraya Kumaravadivelu (2012: 6) “el aula, el aula de idiomas en particular, no puede ser concebida como un espacio aislado ajeno a lo que sucede fuera de ella... debemos construir ineludiblemente una conexión entre la palabra y el mundo”.

El MCER insiste en que (Consejo de Europa, 2002: 4) “Las responsabilidades de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los profesores no se pueden limitar al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada”. Recordemos que no puede haber competencia comunicativa sin competencia sociocultural y, ello implica trabajar en el aula los referentes culturales de la cultura meta, obviamente de acuerdo con el nivel. Sería

deseable, también, identificar situaciones que producen malentendidos y poder actuar como mediador. Como vemos, nos alejamos del aula dedicada únicamente al estudio del sistema lingüístico. Un cambio de paradigma que enriquece la E/A de lenguas extranjeras.

D) EVALUAR LA ACTUACIÓN Y EL APRENDIZAJE

Se espera que el docente tenga la capacidad de observar lo que ocurre en clase y sea capaz de cuestionar si la evaluación es eficaz y adecuada a la metodología y al contexto. No puede pedir al alumno que sea autónomo y responsable si antes el docente no asume los mismos presupuestos. En las metodologías activas, una herramienta como el *portfolio* puede ayudar a reforzar el protagonismo y la autonomía de los aprendices. Además de atender a la diversidad de intereses y recoger diferentes formas de expresarse, puede ayudar al alumno a reconocer y valorar en qué medida ha cumplido los objetivos o tomar nota de las carencias. Y puede servir al mismo tiempo para evaluar tanto el progreso del alumno como la práctica del profesor.

En todo caso, cada evaluación tendrá diferentes objetivos, diferentes ámbitos de aplicación y, por lo tanto, deberá contar con diferentes criterios. En este sentido, el MCER (2002) establece escalas de descriptores correspondientes a los niveles de dominio tanto de las destrezas (receptivas y productivas) como de la competencia lingüística. Generalmente, cada institución tiene su propio reglamento de evaluación que debemos aplicar. Le cabe al docente diseñar las herramientas y utilizar los procedimientos adecuados que le aporten la información necesaria en sintonía con el tipo de metodología llevada a cabo en el aula. Asimismo, debemos crear diferentes momentos evaluativos (pruebas, trabajos, actuaciones) con una retroalimentación constructiva de manera a contrarrestar el aprendizaje de última hora, orientado únicamente a los resultados.

Si llevamos a cabo una E/A centrada en el alumno, desde el primer día este debería conocer el modelo y los parámetros de evaluación para que pueda tomar conciencia del trabajo que ha de realizar a lo largo del curso y, así, gestionar su esfuerzo y responsabilizarse por sus logros. En las metodologías activas, al final de cada unidad de trabajo se realiza una actividad de autoevaluación de conocimientos y actuación, señalando los puntos fuertes y débiles con el fin de propiciar el aprendizaje autodirigido. Otra posibilidad muy útil es proporcionar a los alumnos una plantilla con diferentes pautas para que ellos puedan evaluarse unos a otros y así entiendan mejor los criterios e integren la evaluación en el proceso de aprendizaje.

E) PARTICIPAR EN LA INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA Y DESARROLLARSE PROFESIONALMENTE

El primer paso es estar abierto al autocuestionamiento, al análisis de la propia actuación docente con el objetivo de identificar los aspectos que funcionan y los aspectos que se pueden mejorar. A partir de lo anterior, el docente podrá definir un plan personal de formación y, el paso siguiente será animarse a experimentar nuevas prácticas.

Otra competencia de la labor docente es saber cooperar. Colaborar y apoyar las propuestas de otros grupos para realizar actividades culturales o constituir equipos de trabajo para desarrollar proyectos, jornadas o congresos que van al encuentro de las necesidades del grupo es una faceta más del desarrollo de la profesión. Estos proyectos han de ser lo suficientemente movilizados para dinamizar al grupo y abiertos, para dar autonomía a las individualidades y dar lugar a la acción eficaz. Es sabido que la supervivencia de un equipo permanece muy dependiente (Perrenoud, 2000:91) “da maturidade,

⁷ De la madurez, estabilidad y serenidad personales de sus componentes. (Traducción nuestra).

da estabilidade, da serenidade pessoais daqueles que a compõem⁷”. Según el mismo autor, sería un error pensar que en los equipos no vamos a encontrar egos tendencialmente poco armoniosos, es algo inherente a cualquier equipo que se precie.

F) UTILIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Conocer los recursos tecnológicos disponibles en la institución e integrarlos para facilitar y mejorar la práctica pedagógica será un buen principio.

Redefinir el papel del profesor aunando en el mismo proceso la enseñanza y el aprendizaje refuerza el papel del alumno y los recursos a su disposición para realizar las tareas. En este sentido, las nuevas tecnologías favorecen la creación de situaciones de aprendizaje diversificadas.

A lo que habría que añadir que, si los aprendices son nativos digitales, el proceso de E/A no puede ignorarlo. Las tecnologías de la información y de la comunicación han transformado nuestro mundo y nuestra manera de vivir y la educación no puede mantenerse al margen.

No nos referimos aquí a instruir a los aprendices en el pensamiento crítico o la capacidad de selección de las fuentes de información disponibles; abordamos este punto desde la perspectiva de las tecnologías como herramienta y recurso para la E/A, recurso que no solo permite enriquecer y hacer más atractivo el trabajo en el aula, sino que fortalece la relación entre esta y la vida.

Haciendo gala del humor que le caracteriza, afirma Perrenoud (2000) que las competencias no son piedras preciosas que se guardan en un joyero a la espera de que un día especial se usen para brillar sino todo lo contrario. Lo que les da brillo a todas estas competencias: gestionar, mediar y crear situaciones de aprendizaje, implicar a los alumnos, participar en el centro escolar y utilizar las nuevas tecnologías, es el ejercicio constante y la actualización continua.

Si bien es cierto que coexisten prácticas pedagógicas más actuales con otras más dignas de otros tiempos, no puede dejar de observarse que en las últimas décadas:

- A los conocimientos se añaden las habilidades.
- Se usan metodologías más activas que inciden en el papel del alumno.
- Se presentan propuestas didácticas más abiertas, flexibles y culturalmente integradoras.
- Se atribuye más atención al desarrollo individual.

Cuanto más el docente analice y reflexione sobre su actuación, mejor podrá llevar a la práctica nuevos modelos y también podrá aprovechar mejor las situaciones de aprendizaje y, por lo tanto, encontrar el camino que para sus alumnos y para sí mismo tenga más sentido. La fórmula no hace milagros, pero revitaliza y aporta lucidez.

5. CONCLUSIONES

Lo que piensan los profesores sobre qué es enseñar tiene que ver con su historia personal y parece que esas creencias y modo de actuar son

poco permeables a la posterior formación de profesores. En diferentes investigaciones, se considera que la propia experiencia vital y escolar tiene un peso considerable en la posterior práctica profesional. En cualquier caso, el saber docente es un saber plural, en el que las diferentes dimensiones se retroalimentan y actualizan.

En una época compleja caracterizada por la incertidumbre y la falta de referencias, las preguntas que deberían orientar el trabajo docente son qué capacidades demanda el s. XXI y qué ciudadanos queremos. De poco sirven los conocimientos si no hay criterio a la hora de aplicarlos. Parece, pues, que la sociedad que deberíamos tener en mente es la de la inclusión, la tolerancia, la equidad, la solidaridad y la ética.

Por lo tanto, sería deseable pensar la labor del docente como agente de cambio y, si la educación es un proceso de formación del ser humano, será muy importante que el profesor reflexione y tome conciencia de sus creencias porque, al fin y al cabo, lleva al aula aquello que es como persona, e inevitablemente el cambio tiene que empezar por uno mismo.

Si los retos que depara el futuro son la inestabilidad económica, la falta de cohesión social y la diversidad cultural, estos aspectos deberían servir de directrices a la hora de realizar el trabajo en el aula. Como vemos el proceso de E/A es un fenómeno complejo. En todo caso, no podíamos estar más de acuerdo con las palabras de Kumaravadivelu en las que defiende (2012: 4) “una educación que fomenta la libertad personal, el crecimiento intelectual y la dignidad humana, una educación que permite a las personas desarrollar al máximo su potencial”.

Vemos, por tanto, que las competencias engloban conocimientos, habilidades y también actitudes vinculados a la práctica concreta.

Estas tres dimensiones son necesarias para afrontar los retos con los que se depara el docente, gestionar situaciones y públicos complejos e inestables.

Y si vivimos en un mundo en permanente cambio, la profesión docente cuando menos no debería estar fosilizada. El conocimiento tanto personal como profesional ha de estar en continua evolución; ya lo decía el poeta, se hace camino al andar...

Para terminar, y a modo de síntesis, queremos terminar con unas palabras de Reis que recogen el espíritu del tiempo (2013: 172) "Hoy estamos, talvez até mais do que antes, necessitados de recuperar esse sujeito activo, autónomo, criativo, crítico e mediado pelos sentimentos⁸".

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appadurai, A., 2001: *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce.

Bauman, Z., 2005: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z., 2009: *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Consejo de Europa, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD, Anaya e Instituto Cervantes.

Estaire, S. & Fernández, S., 2012: *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores*. Madrid: Edinumen.

Formosinho, M., Boavida, J. & Damião, M.H., 2013: *Educação. Perspectivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Instituto Cervantes, 2006: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes, 2012: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [Consulta: 7 junio 2019]. Disponible en la web:

<https://bit.ly/2tu4117>

Kumaravadivelu, B., 2012: "La palabra y el mundo. Entrevista con Kumaravadivelu". *marcoELE revista de didáctica ELE*, 14. [Consulta: 7 junio 2019]. Disponible en la web:

<https://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu>

Lipovetsky, G., 2000: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Lyotard, J.F., 1996: *Moralidades posmodernas*. Madrid: Tecnos.

⁸ Hoy estamos, tal vez incluso más que nunca, necesitados de recuperar al individuo activo, autónomo, creativo, crítico y mediado por los sentimientos. (Traducción nuestra).

Miquel, L. & Sans, N., 2004: "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *redELE*, 0. [Consulta: 7 junio 2019]. Disponible en la web:
<https://bit.ly/2TEuoAs>

OECD, 2018: *The Future of Education and Skills. Education 2030*. [Consulta: 7 junio 2019]. Disponible en la web:
<https://bit.ly/2lhJXys>

Perrenoud, P., 2000: *10 Novas Competencias para Ensinar*. Porto Alegre. Artmed Editora.

Reis, C., 2013: "Dos desafios im/possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais", en Formosinho, M. *et al.*, (2013): *Educação, Perspetivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Tardif, M., 2012: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

UNESCO, 2016: *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción*. [Consulta: 7 junio 2019]. Disponible en la web:
<https://bit.ly/2CoBmna>

Žižek, S., 1998: "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Jameson, F. & S. Žižek, (1998): *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

FECHA DE ENVÍO: 8 DE JUNIO DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: 17 DE SEPTIEMBRE DE 2019